

Klosinski, Gunther

Wann ist religiöse Erziehung gelungen? Anmerkungen des Kinder- und Jugendpsychiaters

Wege zum Menschen 57 (2005) 3, S. 179-190



Quellenangabe/ Reference:

Klosinski, Gunther: Wann ist religiöse Erziehung gelungen? Anmerkungen des Kinder- und Jugendpsychiaters - In: Wege zum Menschen 57 (2005) 3, S. 179-190 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-17361 - DOI: 10.25656/01:1736

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-17361>

<https://doi.org/10.25656/01:1736>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

WEGE ZUM MENSCHEN

Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln

Organ der Evang. Konferenz für Familien- und Lebensberatung e.V.,
der Deutschen Gesellschaft für Pastoralpsychologie e.V. (DGfP)
und der Konferenz für evangelische Krankenhausseelsorge

57. Jahrgang · Heft 3 · Mai/Juni 2005

Herausgegeben von: Prof. Dr. Christiane Burbach, Hannover; Prof. Dr. Wilfried Engemann, Münster;
Dr. Jörn Halbe, Ratzeburg; Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling, Frankfurt/M.; Dr. Ursula Peukert,
Münster; Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht, Freiburg/Br.; Prof. Dr. Dr. Hermann Steinkamp,
Münster; Prof. Dr. Anne M. Steinmeier, Halle/S.; Prof. Dr. Heribert Wahl, Trier
Redaktionskreis: Prof. Dr. Christiane Burbach, Prof. Dr. Wilfried Engemann,
Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling, Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht, Prof. Dr. Heribert Wahl
Geschäftsführende Herausgeberin: Prof. Dr. Anne M. Steinmeier, Talweg 37, 21149 Hamburg
Tel. 040 / 79 61 23 11; Fax 040 / 79 61 23 12; E-mail: steinmeier@lanthlux.de

INHALT

	Zu diesem Heft	177
G. Klosinski:	Wann ist religiöse Erziehung gelungen?	179
J. Sautermeister/ F. Schweitzer:	Gute religiöse Erziehung	191
H.-J. Kerner/ H. Stroezel/ M. Wegel:	Frühe Erziehung und aktuelle, namentlich religiöse Wertorientierung bei jungen Menschen	202
A. Biesinger/K. Kießling:	Was gewinnen Kinder durch religiöse Erziehung?	222
R. Froese:	Christlich-muslimische Erziehung 2004	229
H. Liebold:	Religiöse Erziehung in christlich-konfessionslosen Familien	239
Ch. Kuhn:	Veränderungen des religiösen Weltbildes in kritischen Entwicklungsphasen	254
	Bücherschau	260
	Hinweise	265

Aus dem Inhalt des nächsten Heftes: G. Stotz-Ingenlath, Einsamkeit als Stachel – Anschauungen eines Phänomens – M. Sievernich S.J., Schuld und Vergebung – Grundthema und Anfrage – G. Kretzschmar, „Und er hat auch sehr schön geredet.“ – Kasualien als Bewusstseinsphänomene – A. Lublewski-Zienau / J. Kittel / M. Karoff, Religiosität, Klinikseelsorge und Krankheitsbewältigung – Wie wird Seelsorge von kardiologischen Rehabilitanden angenommen? – H. Strack, „Die Frau ist Mitschöpferin durch die Kraft und die Gelassenheit und den Mut.“ – Ansatz zu einer Theologie der Geburt – U. Schuster, (K)ein alter Hut!? – Grundlagen in der Arbeit mit Multiproblemfamilien – N. Borris, Seelsorge mit „Kriegskindern“.

Bezugsbedingungen: Jährlich 64,- € / 65,80 € (A) / 106,- sFr; Mitglieder der Int. Gesellschaft für Tiefenpsychologie e.V. 54,- € / 55,60 € (A) / 91,- sFr; für Studentinnen, Vikarinnen und Personen, die nach dem 2. Examen (Vikariat) keine feste Anstellung im Pfarrdienst erhalten haben, gegen entsprechenden Nachweis 39,- € / 40,10 € (A), 68,- sFr; Einzelheft 16,90 € / 17,40 € (A), 30,80 sFr. Alle Preise zzgl. Porto. Diese Preise gelten nur während des jeweils laufenden Jahrgangs. Die Bezugsdauer verlängert sich um ein Jahr, wenn keine Abbestellung bis zum 1.12. erfolgt. – Für Rücksendung unverlangter Rezensionsexemplare keine Gewähr.

Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, 37073 Göttingen; www.v-r.de

E-mail: info@v-r.de (für Bestellungen und Abonnementverwaltung)

Satz: OLD-Media OHG, Schönaauer Str. 10, 69239 Neckarsteinach

Druck und Bindung: Hubert & Co., Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen

Wann ist religiöse Erziehung gelungen?

Anmerkungen des Kinder- und Jugendpsychiaters

Gunther Klosinski

Zusammenfassung: Das Leitbild einer gelungenen Erziehung muss der psychosozialen Entwicklung mit ihren stufenförmigen Abfolgen im Kognitiven und Religiösen Rechnung tragen. Religiöse Erziehung ist gelungen, wenn Kinder und Jugendliche das Gefühl entwickeln konnten, aufgehoben zu sein und gehalten zu werden und muss sich am Kindeswohl orientiert an einer Verantwortungsethik messen lassen.

Abstract: All excellent educational endeavour has to bear in mind the sequence of cognitiv, psychosocial and religions development. Religions education has been successfull, when the child is enabled to develop the feeling of being held and kept safe and to take into account the ethics of responsibility, considering the childs best interest.

1 Einleitung

Die grundsätzliche Frage, ob religiöse Erziehung und religiöse Glaubensüberzeugung einen wesentlichen Einfluß auf die Gesundheit der Menschen haben, läßt sich unter wissenschaftlichen, medizinischen Gesichtspunkten nicht eindeutig mit „ja“ oder „nein“ beantworten. Angemessene religiöse Begleitung und Unterweisung auf den unterschiedlichen Altersstufen kann einerseits das Fundament legen für eine Persönlichkeitsentwicklung, die u. a. gekennzeichnet ist durch ein tiefes Vertrauen in den Mitmenschen und eine Gelassenheit in Bezug auf Krisen und Schicksalsschläge des Lebens. Religiöse Indoktrination kann aber auch andererseits zu massiven Versagensängsten, zu Selbstzweifeln und zu Versündigungsvorstellungen führen, die der Kinder- und Jugendpsychiater dann in Form von ekklesiogenen Neurosen und Psychosen zu sehen bekommt. Im folgenden Beitrag soll unter entwicklungspsychologischen Aspekten aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters dargestellt werden, welche Ziele es sind, auf die hin wir mit unseren Bemühungen heute Kinder erziehen sollen. Es ist die Frage nach dem Menschenbild. Des Weiteren muss gefragt werden, ob eine besonders religiös ausgerichtete Erziehung, wenn sie denn gewollt und vorgenommen wird, mit solchen Zielen deckungsgleich oder in entscheidenden Punkten abweichend wäre. Erzieher, Lehrer, Psychologen und Psychiater, von dem gehe ich aus, könnten sich dem idealisierten Bild „des guten Menschen in heutiger Zeit“ wohl annähern: Er sollte kommunikativ, empathisch, verantwortungsbewusst sein, einerseits kritisch mit Rückgrat und andererseits kompromiss- und konsensfähig; er sollte eigenverantwortlich und eigeninitiativ einerseits, andererseits helfend kooperativ und sich mit anderen vernetzend ausgerichtet sein. Unter entwicklungspsychologischen und kinder-

und jugendpsychiatrischen Aspekten geht es entscheidend um folgende Ziele in der Erziehung: Aufbau einer Bindungs- und Empathiefähigkeit, gepaart mit positivem Selbstbewusstsein bzw. Selbstkonzept.

2 Skizzierung einer gelungenen psychosozialen Entwicklung und Sozialisation vom Säuglingsalter bis zur Adoleszenz

Faktoren, die die kindliche Entwicklung beeinflussen, sind vielfältig und nie vollständig erfassbar. Entwicklung verläuft einerseits kontinuierlich, dann aber auch wieder in Schüben mit großer intra- und interindividueller Variabilität. Bei genauerem Hinsehen läßt sich zwischen einer kognitiven, affektiven, psychosozialen und psychosexuellen Entwicklung grob unterscheiden. Je jünger das Kind, desto intensiver sind die verschiedenen Entwicklungsdimensionen aneinander gekoppelt, bedingen sich gegenseitig. (Wir sprechen deshalb z. B. auch von einer psychomotorischen Entwicklung, d. h., Motorik und psychosoziale Komponente sind nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern hier besteht eine Wechselwirkung.) Je nachdem, wie die Geburt verlaufen ist und ob das Kind gesund ist, bringt es zum Zeitpunkt der Geburt Risikofaktoren mit, die eine normale Entwicklung eher unwahrscheinlich werden lassen, oder eben doch ermöglichen. Hinzu kommen Belastungsfaktoren aus der Umgebung im Sinne von Risikoeinflüssen, oder aber auch protektive Faktoren. Eine gute und normale Entwicklung führt zur Adaptation an die Umgebung und zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, eine Störung der Entwicklung zur Fehlanpassung, Stillstand oder psychologischen Auffälligkeiten. Besonders bedeutsam sind am Anfang des Lebens die Beziehungsaspekte zwischen den primären Bezugspersonen und dem Kind:

Nach der Geburt und im 1. Lebensjahr lebt das Kind schwerpunktmäßig in einer Dualunion mit der Mutter, man spricht auch von einer Mutter-Kind-Dyade. Die primäre Bezugsperson kann aber auch die Großmutter sein oder der Vater, wenn die Mutter ausfällt. In diesem Stadium besteht eine ganz erhebliche Wechselwirkung zwischen den beiden Partnern: das Kind kommt auf die Welt und ist eingestellt auf eine Stimulierung durch die Mutter in Form von Blickkontakt, sprachlicher und affektiver Zuwendung. Das Kind seinerseits imitiert das Verhalten der Mutter, ihren Gesichtsausdruck etc. Für eine gesunde innerseelische Entwicklung ist es unerlässlich, dass ein Säugling bzw. Kleinkind wechselseitige Affekte erlebt, welche die folgende Erfahrung einschließen: Spiegelung des Affektes im Gegenüber, Affektangleichung (*Stern*¹) und emotionale Verfügbarkeit (*Emde*²) sowie das Teilen von Affekten

¹ Daniel Stern, The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books, 1985.

² Robert M. Emde, Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and parents with implications for psychosocial disorders, in: P. Taylor (ed.), Parental-Infant relationships. Orlando 1980 (87–115).

(Osofsky³). Des weiteren ist die Eltern-Kind-Beziehung abhängig von einer Vorhersagbarkeit und Verlässlichkeit. Affektanpassung (Attunement) und emotionale Verfügbarkeit sind notwendige Voraussetzung, gleichsam die Basis für den Aufbau einer sicheren Bindung an eine primäre Bezugsperson.

Im 2. Lebensjahr, in dem sich dann die Sprache herausbildet, das Kind gehen und stehen lernt und damit eine Entfernung von der Mutter möglich ist, führt am Ende auch zu einer Beziehungskrise und Machtprobe mit den Eltern: wir sprechen dann vom Trotzalter am Übergang vom 2. zum 3. Lebensjahr. Das Kind kann nun Dank seiner Sprachentwicklung mehr und mehr die Dinge seiner Umgebung benennen, gewinnt so über sie auch Macht, es träumt, und kann zum Teil hiervon berichten, hat Angstträume, und die typischen kindlichen phobischen Zustände treten auf (auch in einer normalen Entwicklung) (Dunkelangst, Tierphobien etc.).

In dem 3. Lebensjahr, am Ende der Trotzphase, tritt das Kind ein in ein Alter, wo es mehr und mehr gruppenfähig wird (Kindergartenalter). Es ist dies eine Phase, in der das Kind intensiv spielt: es lebt in einer magischen Phase, die Unterscheidung zwischen Phantasie und Realität gelingt immer besser. Kleinkinder lernen insbesondere durch Nachahmung, durch imitatives Spiel. Im 2. und 3. Lebensjahr bilden sich auch die Wissensinstanzen als kognitive Funktionen heraus: die Eltern bestimmen, was gut und böse ist, was sie wollen und nicht wollen, übermitteln dem Kind dies durch Lob und Tadel, Bestätigung und Frustration. Die Eltern werden zur schicksalhaften fördernden und fordernden Umwelt. Sie formen das Kind im Zusammenspiel von Beziehungsgleichgewichten, als da sind: Gleichheit – Verschiedenheit, Befriedigung – Versagung, Stimulierung – abschirmender Schutz, Nähe – Distanz. Die Identifikation mit der Geschlechtsrolle ist bereits im Alter von 3 bis 4 Jahren im Kern herausgebildet. Im Kindergartenalter überlappen sich das magische Stadium und das Stadium der kritischen Realitätsprüfung.

Mit dem Schulalter bis zur Pubertät kommt dann neben dem Elternhaus, den Gleichaltrigen, der Peer-Gruppe und anderen Erwachsenen mehr Bedeutung zu. Die Kinder gewinnen an Eigenständigkeit und Realismus, obwohl sie immer noch ganz erheblich abhängig sind von den Vorstellungen und Erwartungshaltungen ihrer Eltern. Schulkinder wollen und müssen erfahren, dass sie gebraucht werden, dass sie sich sinnvoll einbringen können in der Familie und außerhalb der Familie.

In der Pubertät und Adoleszenz, der zweiten großen Ablösungsphase, kommt es zu einer normativen Hinterfragung der Eltern- und Erwachsenenwerte, zu einer generellen Werte- und manchmal auch zu einer Sinnkrise: die Eltern werden in ihren Vorstellungen in der Regel in Frage gestellt, zum Teil heftig be-

³ Joy D. Osofsky, Aspekte der frühen Entwicklung als Verständnisgrundlage der Borderline-Persönlichkeitsorganisation, in: Otto F. Kernberg u. a. (Hg.), Borderline-Störungen. Stuttgart, New York 2000 (743–753).

kämpft, entthront. Ersatzeltern, Nebeltern und insbesondere die Peer-Gruppe bekommen mehr und mehr Bedeutung.

3 Anmerkungen zur Stufenfolge der moralischen und religiösen Entwicklung sowie zur psychologischen Funktionalität der Religiosität im Entwicklungsprozess

Die Ausbildung des moralisch-sittlichen Verhaltens stellt ein Kontinuum dar, beginnend von den Anfängen der frühesten Kindheit und ist auch mit dem Erwachsenenwerden noch nicht abgeschlossen, erfährt einen lebenslangen Wandel der individuellen Werthierarchie und des persönlichen Werteerlebens. Mit den ersten Äußerungen der Eltern: „Das ist Bah!“, bildet das Kind an den ersten Verhaltensnormen der Eltern ausgerichtet rudimentäre Vorstellungen von dem aus, was gut und böse ist. In diesem frühen Stadium ist das Ganze festgemacht an der Beschränkung der Bedürfnisbefriedigung: das Kleinkind muss lernen, dass die primäre Bezugsperson nicht sofort und immer den Wünschen des Kindes nachkommen kann, dass es aus der Sicht der Eltern gute und schlechte Dinge gibt, die das Kind lernen und internalisieren muss. Diese Internalisierung von Verhaltensnormen der Erwachsenen stellt einen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsprozess dar, der in der Trotzphase, der ersten großen Autonomiebewegung, und der Pubertät und Adoleszenz, der zweiten großen Individuationsphase, besonders intensiv zur Herausbildung von Werten und Wertevorstellungen und zu ihrer Infragestellung beiträgt.

Eine erste umfassende Darstellung der Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind legte *Piaget*⁴ vor: Er unterschied im Verlaufe des Schulkindalters 3 unabhängige Stadien und sprach von einem ersten heteronomen, fremdbestimmten Stadium der Moralentwicklung, das bereits im Vorschulalter beginnt und bis in die ersten Jahre des Schulkindalters andauert: als böse gelte, was verboten und bestraft wird. In einem zweiten Stadium, das nach dem 7./8. Lebensjahr einsetzt und bis zum Alter von 11 oder 12 Jahren dauern soll, strebe das Kind die moralische Handlung um ihrer Selbstwillen an. Wesentlich ist, dass es sich bei dieser autonomen Moral um eine sehr formale Gerechtigkeit handelt, die unbedingt für alle gleich sein muss. *Piaget* spricht von einer Moral der Solidarität und Gleichheit. Schließlich werde, in einem 3. Stadium, gegen Ende des Schulkindalters, etwa mit dem 11. bis 12. Lebensjahr, die starre Auffassung von Gerechtigkeit aufgeweicht: das Kind erwartet nun nicht mehr, dass alle in gleicher Weise belohnt und bestraft werden, sondern ist in der Lage, die besondere Situation einer Handlung zu berücksichtigen und „mildern- de Umstände“ in das Urteil miteinzubeziehen.

⁴ *Jean Piaget*, The child's conception of physical causality. New York 1930.

*Kohlberg*⁵ entwickelte seine Stufenfolge des moralischen Urteils, das 3 aufeinander folgende Stadien mit je 2 Typen beinhaltet und zwischen dem 7. bis 16. Lebensjahr etwa auftritt:

Auf einer 1. „vormoralischen“ Ebene orientiere sich das Kind nach Strafe und Gehorsam mit dem Ziel der Strafvermeidung bzw. um einer Belohnung willen. Im weiteren Verlauf verhalte sich das Kind normenkonform, um der Kritik durch Autoritätspersonen zu entgehen und um Schuldgefühle zu vermeiden. Erst danach entsteht eine Moral der selbstakzeptierten Grundsätze, zunächst als Folge sozialer Konvention, um schließlich geleitet zu sein von einer Moral aus Gewissensgrundsätzen.

Religiöse Erziehung muss diesen entwicklungspsychologischen Aspekten Rechnung tragen, auch wenn jedes Kind seine eigene moralische Stufenleiter in der Entwicklung durchläuft, die vom theoretischen Modell abweicht. Gleiches gilt in Bezug auf die Vorstellung einer Stufenfolge religiöser Entwicklung, wie sie z. B. *Fowler*⁶ entworfen hat.

Seine Vorstellungen von der Wichtigkeit einer Grunderfahrung des Aufgehobenseins im 1. Lebensjahr (Glaube als vermitteltes Urvertrauen) und die Annahme, das Kind projiziere ab dem 2. Lebensjahr seine Gefühle, Hoffnungen und Ängste in (Gottes-) Bilder, Symbole, Geschichten und entwickle Rituale, lassen sich gut mit den heutigen gängigen entwicklungspsychologischen Kenntnissen zur Deckung bringen. Auch die Hypothese *Fowlers*, im Schulalter entwickle sich gleichsam gesetzmäßig ein sogenannter „Buchstaben-Glaube“, es müsse jemanden geben, der für die Dinge letztlich verantwortlich ist, sind entwicklungspsychologisch kompatibel. Der 4. und 5. Stufe in der *Fowlerschen* religiösen Stufenleiter kommt aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht eine besondere Bedeutung zu, weil hier bisher Geglaubtes in Frage gestellt wird und Symbole und Rituale ihre Bedeutung verlieren in dem Sinne, dass die Dinge nicht so sind, wie sie bislang übermittelt und gepredigt wurden. Nur dann, wenn in der Pubertät und Adoleszenz eine Infragestellung des religiösen Weltbildes ermöglicht wird, kann es zu einer freien, toleranten und versöhnlichen, im eigenen persönlichen Erleben entscheidend mitbegründeten Religiosität kommen, die anzustreben wäre. Dies würde bedeuten, dass im Sinne *Fowlers* eine gelungene religiöse Erziehung bis zur Stufe 4 und 5 hingeführt haben sollte, d. h., zum erlaubten Zweifeln und Hinterfragen bisher religiöser Verinnerlichungen. Eine solche Erziehung würde dann die Chance zur dialektischen Versöhnlichkeit und eigenen persönlichen religiösen Reife eröffnen.

Die hier skizzierten Stufen einer moralischen und religiösen Entwicklung zeigen, dass religiöser Glaube, dass religiöse Gottesbilder einem lebenslangen Entwicklungsprozeß unterliegen, der sich ständig ändert, ja ändern muss, da

⁵ Lawrence Kohlberg, The development of children's orientation towards a moral order: A sequence in the development of moral thought. *Vita Humana* 6, 1963 (11–33).

⁶ John William Fowler, Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning. San Francisco 1981.

der religiöse Glaube in das religiöse und allgemeine Weltbild integriert werden muss, Teil eines allgemeinen Weltbildes ist. Religiöse Vorstellungen entwickeln sich entlang grandioser narzißtischer Allmachtsphantasien einerseits und Erfahrungen der Ohnmacht und Nichtigkeit andererseits.

Der Entwicklungspsychologe *Flammer*⁷ definierte Religiosität als: „*das Gesamt der Lebenspraktiken und der entsprechenden Einstellungen, sofern sie explizit auf einer Beziehung zu übernatürlichen Mächten beruhen*“. Diese übernatürlichen Mächte sind den Menschen meistens überlegen und können Dinge, die wir nicht oder nicht so gut können wie sie. Religion dient demzufolge als Kontrolle des Unkontrollierbaren. Diesen Überlegungen *Flammers* kann zugestimmt werden: Religiöse Vorstellung von einem allmächtigen Gott dient wesentlich auch zur Angstreduktion des sich entwickelnden Individuums, wenn man es unter entwicklungspsychologischen Aspekten betrachtet.

4 Schritte zu einer gelungenen religiösen Erziehung

Generell läßt sich sagen, dass eine positive sichere Bindung an die primäre Bezugsperson ein gutes Fundament und gute Ausgangsbasis für ein positives Gottesbild insbesondere in den Jahren der frühen Kindheit und der Schulzeit bedeutet. Kinder, die im Kindergartenalter etwas von einem Gott-Vater oder von einer Gottes-Mutter erfahren, können diese Botschaft nur auf dem Hintergrund ihrer bisherigen Beziehung zu ihren Elternteilen verstehen. Weil das kindliche Weltbild in dieser Altersstufe anthropomorph ist, d. h., weil die belebten (und auch unbelebten) Dinge um das Kind herum menschliche Züge annehmen (die Sonne lacht, der Mond weint etc.), nimmt das Kind einen „Abgleich“ vor zwischen dem, was es an Botschaft von Gottesbildern bekommt, und dem, was es bereits als inneres Bild von einer Mutter oder einem Vater in sich aufgenommen hat. Folgende Zusammenhänge lassen sich unter dem Aspekt der kindlichen Entwicklung aufzeigen: Die Vorstellung von Gott und von Gottesbildern ist für Kinder und Jugendliche zu allererst ein zwischenmenschliches Geschehen, dann aber auch ein emotionales Ereignis, eine Gewissensangelegenheit sowie eine intellektuelle Herausforderung, wie es *Nipkow*⁸ formuliert hat. Bereits im Kindesalter setzt sich die Gotteserfahrung und Gottesvorstellung in komplexer Weise zusammen aus realer zwischenmenschlicher Erfahrung mit wichtigen Bezugspersonen sowie aus einer imaginierten persönlichen Erfah-

⁷ *August Flammer*, Mit Risiko und Ungewissheit leben. Zur psychologischen Funktionalität der Religiosität in der Entwicklung, in: G. *Klosinski* (Hg.), Religion als Chance oder Risiko – Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte der religiösen Erziehung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1994 (20–34).

⁸ *Karl Ernst Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

rung. Küng⁹ hat die Aufgabe jeder religiösen Erziehung wie folgt umrissen, wobei ihm zuzustimmen ist:

- „Aufgabe jeder religiösen Erziehung müsste sein, gegen alle pathologische Verzerrung der Religion für echte, gesunde, geklärte, verantwortete Religiosität und Religion zu arbeiten, konkret also für eine Religion,
- die ohne Regression die Annahme seiner Selbst fördert;
 - die mit ihren Symbolen, Überzeugungen und Riten der Individuation des Menschen dienen kann;
 - die gerade für unsere junge Generation wieder geistige Orientierung über den Tag hinaus und unbedingte ethische Maßstäbe anbieten kann;
 - die bei aller Einsicht in die Grenzen von Willensfreiheit und Schuldfähigkeit Freiheit zur Entscheidung und durch alle Lernprozesse und Verhaltensweisen hindurch Identität und Würde gewährleistet;
 - die Angst zu überwinden und Vertrauen, Verständnis und Respekt, Grundlage für Freundschaft und Liebe, zu gründen vermag;
 - die durch Förderung und Steuerung von Sensibilität und Emotionalität zur Kreativität, zu Bewusstseinerweiterung und zum Engagement, zu mehr Menschlichkeit unter den Menschen, zu wahrer Humanität verhilft.“

Grom¹⁰ vertritt die These, Religiosität müsse, um positiv wirksam zu werden, das Streben nach positivem Selbstwertgefühl unterstützen. Er stützt sich dabei auf Untersuchungen von Smith et al.¹¹ und Tamayo¹², die gezeigt haben, dass bei Jugendlichen und Erwachsenen Religiosität insgesamt positiv mit positivem Selbstwertgefühl korreliert. Grom kommt zu folgender Auffassung: „Religiöse Überzeugungen dürfen dann einen nennenswerten Einfluß auf das Selbstwertgefühl haben, wenn sie den Gläubigen dazu motivieren, sich von aktuellen oder habituellen Selbstbewertungen zu distanzieren, seine positiven Züge in Zukunft stärker zu beachten, negative Fremdbewertungen zu relativieren und seine Werthierarchie nicht einseitig an Erwartungen einer sozialen Umwelt auszurichten.“ Er nennt Glaube und Gebet als Ressource, durch die man Gefühle des Nichtverstandenwerdens und Abgelehntwerdens überwinden kann. Wenn Gott ein Gott der Liebe ist, an den ein Kind oder ein Jugendlicher glaubt, wird Gott zu einem für die Selbstbewertung des Kindes bedeutsamen „signifikanten anderen“, mit dem der Gläubige im Gebet in Beziehung tritt.

Interkulturelle Untersuchungen (Rohner¹³) kamen zu dem Ergebnis, dass Populationen, in denen die Eltern ihre Kinder in einem akzeptierenden,

⁹ Klaus Küng, Vorwort zum Buch „Religion als Chance oder Risiko“, in: G. Klosinski (Hg.), Religion (9–12).

¹⁰ Bernhard Grom, Religiosität und das Streben nach positivem Selbstwertgefühl, in: Klosinski, (Hg.), Religion (102–110).

¹¹ Charles P. Smith et al. Self-Esteem and religiosity: An analysis of catholic adolescents from five cultures. Journal for the Scintific Study of Religion 18, 1979 (51–60).

¹² Alvaro Tamayo, Concept de soi et religion. Psychologica Belgica 22, 1982 (57–65).

¹³ Ronald P. Rohner (1975): Zitiert nach Bernhard Grom, Religionspsychologie, München 1992.

warmherzigen Stil erziehen, auch eher an wohlwollende Gottheiten und Geister glauben, während letztere in Populationen, die ihre Kinder abweisend und streng erziehen, überwiegend feindselige, strafende Züge aufweisen.

Religiöse Erziehung wird dann zur Chance, wenn sie eine „lebensbegleitende Identitätshilfe“ (Nipkow¹⁴) anbietet. Wird Religion zum Austragungsort sozialer psychischer Konflikte, wird sie mißbraucht und gebraucht. Religiöse Erziehung wird dann zum Risiko, wenn sie repressiv und affirmativ wird: sie passt sich an die heranwachsende Generation und an die bestehenden Verhältnisse an und entfremdet sie von ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen (Bartholomäus¹⁵). Religiöse Erziehung kann indoktrinieren, wenn sie mit einem absoluten Wahrheitsanspruch aufwartet und kritische Rationalität und Dialogfähigkeit insbesondere in der Pubertät verhindert. Alle religiösen Bemühungen und religionspädagogischen Vermittlungsversuche, die dogmatisch die Phase des religiösen Zweifels insbesondere in der Pubertät offen oder verdeckt nicht zulassen, führen zu einer festgefahrenen, verkrusteten, sklerosierten Religiosität, die im Falle von depressiven und zwangsneurotischen Entwicklungen durch masochistische Einstellungen und im Falle von Größenphantasien durch narzißtische Übertragungen und Bindungen unterhalten werden.

4.1 *Gelungene religiöse Erziehung in den ersten drei Lebensjahren*

Im 1. Lebensjahr kann noch keine verbale religiöse Unterweisung erfolgen, sondern dem Kind muss durch ein gelungenes, gutes „Attunement“ (Affektanpassung), durch Verlässlichkeit und Fürsorge das als Fundament mitgegeben werden, was als „Urvertrauen“ und „Gehaltenwerden“ zu umschreiben ist. Im 2. Lebensjahr, dem Trotzalter, wäre es wichtig, dass dem Kind positive vergebende und versöhnende Gottesbilder vermittelt werden und nicht strafende und verdammende! Gerade weil es für Kinder in diesem Alter zur Entwicklungsaufgabe gehört, den guten und den „bösen, versagenden“ Aspekt der Mutter in einer Person zu integrieren, sollten dem Kind mehr die beschützenden und liebenden Aspekte eines Gott-Vaters oder einer Gottes-Mutter vermittelt werden.

4.2 *Schritte zu einer gelungenen religiösen Erziehung im Kindergartenalter*

Weil in diesem Alter die Kinder noch besonders ausgeprägt suggestibel sind und ihre Phantasiewelt und ihre Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf die sie umgebende Realität nicht immer voneinander getrennt sind, wären auch in diesem Alter strafende Gottesaspekte nur dann aus entwicklungspsychologischer Sicht zu rechtfertigen, wenn die Strafen „gerecht“, d. h., nachvollziehbar

¹⁴ Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

¹⁵ Wolfgang Bartholomäus, *Formungen und Verformungen der sexuellen Entwicklung durch religiöse Erziehung*, in: Klosinski (Hg.), *Religion* (137–150).

für das Kind sind und eine Versöhnung und Wiedergutmachung möglich ist durch ein versöhnliches und vergebendes Gottesbild. Wenn in dieser Stufe das Böse und der Teufel eingeführt werden, so wäre es aus kinderpsychiatrischer Sicht wichtig, dass das Kind selbst sich das Böse mit ausdenken darf, dass es nicht von außen über elterliche Vorgaben zu sehr dem Kind übergestülpt wird. Dies deswegen, weil ein Kind nur das an Bosheit und Destruktivität denken und sich ausmalen kann, was es entsprechend seiner Altersstufe kognitiv und aufgrund seiner Bindungserfahrungen „verkräftet“. In der Kinderkirche und im Kindergarten sollten jene biblischen Geschichten, in denen eine ewige Verdammnis als furchterregendes Höllenbild thematisiert werden, nicht den Kindern vorgesetzt werden. Dies sollte erst in der nächsten Stufe behutsam erfolgen:

4.3 Schritte zu einer gelungenen religiösen Erziehung im Schulalter bis zur Pubertät

Da die Kinder im frühen Schulalter zunehmend besser zwischen Wirklichkeit und Phantasie zu unterscheiden vermögen, und sie ihre Weltsicht immer mehr auch rational begründen, kann ihnen mehr und mehr auch die Doppelgesichtigkeit des Göttlichen, d. h., der richtende und der verzeihende Gott, in symbolischen Bildern und Gleichnissen nahegebracht werden. Die Botschaft: der Tod ist der Sünde Sold, darf so nicht isoliert stehen bleiben: es muss gleichzeitig darauf hingewiesen werden, dass der Gott ein vergebender ist, der vergibt und erlöst, der den Tod selbst überwunden hat.

4.4 Schritte zu einer gelungenen religiösen Erziehung in der Pubertät und Adoleszenz

Im Jugendalter ist die Gottesfrage an die stets potentiell aufbrechende Sinnfrage gekoppelt, die in aller Regel mit einer Erschütterung des Jugendlichen in seinem Gottesbild einhergeht. Ein Verlust des Glaubens an Gott ist bei den Jugendlichen in einer Enttäuschung über Gott als Helfer zu sehen: der Jugendliche möchte Gott persönlich spüren und als Handelnden erfahren, Gott soll Macht haben, mehr Macht noch als die Eltern, und er soll der Garant für das Gute sein. Die so genannte Theodizee-Problematik (Rechtfertigung Gottes) ist für Jugendliche wohl die entscheidende Krise in der Gottesbeziehung: Warum läßt Gott die Ungerechtigkeit in der Welt zu? Warum hat er uns alle als sündige Menschen geschaffen, die dann wieder von ihm selbst (durch Christus, den Gottes-Sohn) erlöst werden müssen? Weil die religiöse Entwicklung in der Pubertät und frühen Adoleszenz einen „Wetterwinkel“ darstellt, ist es notwendig, den Jugendlichen in seinen Zweifeln zu begleiten. Dabei versperrt eine bei Jugendlichen zu verzeichnende kritisch-emanzipatorische Distanz zur Kirchlichkeit offenbar keineswegs den Zugang zu religiösen Deutungssystemen der Gesellschaft und Gegenwartskultur. Unsere pluralistische Gesellschaft zwingt den

Jugendlichen, offen für einen religiösen Pluralismus zu sein, zwingt ihn gleichsam zur Häresie, wie dies *Drehse*¹⁶ u. a. formuliert hat.

Der Kinder- und Jugendpsychiater kann in Bezug auf Pubertierende und die religiöse Frage die Vorschläge, die *Feige* et al.¹⁷ bereits vor 20 Jahren formulierten, voll unterstreichen: Folgende grundsätzlichen Einstellungen und Herangehensweisen sollten im Zusammenhang mit religiöser Unterweisung bedacht werden:

- Begleiten ohne doktrinen Herrschaftsanspruch;
- Glaubensangebote ohne eiserne Adonementsverpflichtung;
- Tröstung ohne versteckte Drohung;
- Bestätigung des Menschseins statt permanente Verunsicherung des Bedürfnisses nach menschlicher Lebenslust;
- Praktizierung von Alltagswahrheit statt Abforderung umfassender Gelöbnisse und fundamentaler Bekenntnisse;
- Respektierung des persönlichen Freiheits- und Entscheidungsspielraumes bei gleichzeitiger Nutzung von solchen Veranstaltungen, die Gemeinschaft, Gruppenleben und Geborgenheit anbieten, aber nicht aufdrängen.

Religiöse Erziehung muss gerade bei Jugendlichen innerhalb der Christenheit den ökumenischen Aspekt aufgreifen und fördern, muss ferner darauf hinweisen, dass jede religiöse Entwicklung – und damit letztlich jede Religion – unvollendet ist.

Mehr noch als in der ersten Ablösungsphase, des Trotzalters, geht es in der zweiten Separationsphase, in der Pubertät, um die Einübung von Nähe und Distanz, um Zärtlichkeit, Sexualität und Aggression. Gottesbilder und religiöse Weltbilder müssen diese Eckpfeiler miteinbeziehen und integrieren. Bleibt das Bild von Gott ein übermächtiges Außenbild, wird die Gottesvorstellung verwandelt in einen verfolgenden Gott, die die Entwicklung des Individuums zu einem eigenverantwortlichen Menschen verhindert. Kommt es aber zu einem Gewahrwerden und zu der Empfindung, dass in unserem Inneren, in unserer „Seele“, ein Gott gleichsam verankert ist, kann ein positives, Entwicklung ermöglichendes Bild zum Leitbild unseres Menschseins werden. In letzterem Falle würden wir Gott individuell in der Seelentiefe erfahren. Solche Gottesbilder können Heilungsprozesse bewirken. In diesem Sinne kreist die Gottessuche auch um die Suche nach dem eigenen Selbst, das letztlich zwar immer Geheimnis bleiben wird, sich aber stets in neuen Aspekten und Symbolen zeigen und finden lassen möchte. *Riedel*¹⁸ ist der Auffassung, in Träumen und Imagi-

¹⁶ Volker Drehse, Alles andere als Null-Bock auf Religion – religiöse Einstellungen Jugendlicher zwischen Wahlzwang und Fundamentalismusneigung, in: P. Biehl, F. Schweitzer, u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 10, 1993 (47–69).

¹⁷ Andreas Feige u. a., Jugend auf dem Kirchentag, in: Th. Schmieder u. a. (Hg.), Jugend auf dem Kirchentag. Stuttgart 1984 (111–151).

¹⁸ Ingrid Riedel, Bilder von Angst und Vertrauen. Progressive und Regressive Gottessymbole in Träumen und Imaginationen, in: Klosinski (Hg.), Religion (159–168).

nationen würden uns progressive und regressive Gottesbilder entgegentreten, wobei es erstere zu nutzen gelte. Gottesbilder progressiver Art sind Induktionsbilder für ein im Augenblick mögliches, ebenso individuelles ganzheitliches Weltverständnis. *Schellenbaum*¹⁹ versteht als Tiefenpsychologe unter einem Gottesbild „jedes, die Individuation zentral weckendes und förderndes Bild“. Er sprach als Jungianer in diesem Zusammenhang von „Spiegelkommunikation“ und meint damit, dass religiöse Erziehung, religiöse Suche über ein Ich-Du-Beziehung in eine Art Spiegelkommunikation mit dem eigenen inneren Wesen einmündet. Religiöse Erziehung sollte eine solche positive religiöse Anleitung zu einem solchen Dialog mit einem inneren Gottesbild positiver Art fördern. Es wird dann religiöse Erziehung zur Chance und zu einer „lebensbegleitenden Identitätshilfe“ (*Nipkow*²⁰).

5 Ausblick

Wann ist eine religiöse Erziehung gelungen? Vielleicht kann man dies umschreiben mit dem Bild, „eine Heimat gefunden zu haben“. Erinnert sei an das Nietzsche-Wort: „*Wehe dem, der keine Heimat hat!*“ Damit weist der Philosoph auf die Heimatlosigkeit, auf die Entwurzelung hin, auf einen Zustand, der der Vertreibung aus dem Paradiese gleichkommt und offenbar einen wesentlichen Aspekt des Menschseins schlechthin beschreibt. Eine Heimat haben heißt, zu wissen, wo man verwurzelt ist, wo die Quellen des eigenen Beginns liegen. Heimgehen heißt auch im übertragenen Sinn, dorthin gehen, wo man hergekommen ist, d. h., aus dem Nichts ins Nichts, oder vom Schöpfer zum Schöpfer. Wenn unsere Kinder und Jugendlichen dieses Gefühl entwickeln können, nicht „herauszufallen“, nicht alleine zu sein, sondern trotz der Ungerechtigkeit und der destruktiven Aspekte in der Welt „auf-gehoben“ zu sein und „gehalten zu werden“, dann ist religiöse Erziehung nicht vergebens gewesen.

In einer markt- und konsumorientierten Gesellschaft, wo mehr das „Haben“ als das „Sein“ zählt, bedarf es besonderer Anstrengungen, um die Verantwortlichkeit des Menschen, sich selbst und seiner Mit- und Umwelt gegenüber zu stärken. Es bedarf eines neuen ethischen Bewußtseins bzw. der Erinnerung an alte kategorische Imperative, die dringender und moderner denn je sind: „Ehrfurcht vor dem Leben“ (*Albert Schweitzer*), „Heiligkeit des Lebens“ (*Hans Jonas*), oder „Frieden mit der Natur“ (*Meyer-Abich*) [siehe bei *Höffe*²¹]. Eine despotisch zu nennende Anthropozentrik muss einer humanen weichen: dies bedeutet auch einen behutsameren Umgang mit der Natur. Die Kardinaltugenden der Besonnenheit, Gerechtigkeit, Klugheit müssen ergänzt werden um

¹⁹ *Peter Schellenbaum*, Gottesbilder – Religion, Psychoanalyse, Tiefenpsychologie, München ²1990.

²⁰ *Karl Ernst Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh 1990.

²¹ *Otfried Höffe*, Animal morale. ZRP (Zeitschrift für Rechtspolitik) 10, 1993 (344–399).

die Einstellung der Gelassenheit im Sinne *Höffes*. Gerade die Medizin hat in einer unglaublichen Weise dazu beigetragen, dass unrealistische Möglichkeiten in einer despotischen Anthropozentrik entstehen konnten: Im Jahre 1962, auf einem Kongreß führender Molekularbiologen in London, hielt man die folgenden 4 Ziele für erreichbar: 1. eine keimfreie und daher von Infektionskrankheiten freie Welt, 2. ein schmerzfreies und 3. ein Dank Organtransplantation endloses Leben, und schließlich 4. eine Verbesserung der genetischen Ausstattung.

Diese Begehrlichkeiten, die es in der Vergangenheit wahrscheinlich schon immer gab, die aber angesichts der heutigen Möglichkeiten unverhohlener auftreten, bedürfen einer Gegenregulation. Es bedarf einer Kunst „des Unterlassens“: Der Hang, mehr und mehr zu wollen, muss eingedämmt werden durch eine Einstellung, auszuwählen, sinnvolle und notwendige Schwerpunkte zu setzen, wegzulassen und sich zu bescheiden.

Religiöse Erziehung muss sich messen lassen an einer Verantwortungsethik als Erziehungsziel (vgl. *Rotthaus*²²), ferner muss sich religiöse Erziehung kindgerecht am Kindeswohl orientieren, wie dies *Schweitzer*²³ herausgearbeitet hat: Irreversible Einschränkungen eigenständiger Lebensentscheidungen von Kindern und Jugendlichen sowie angsterzeugende Erziehungspraktiken sind bei jeder religiösen Erziehung zu unterlassen. Hingegen muss religiöse Erziehung auch ein Sinnangebot bereithalten und wird Orientierungen im Sinne von Entwicklung einer sozialen Verantwortung anbieten.

Jede Erziehung, und insbesondere eine religiös ausgerichtete Erziehung, muss aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht alles daran setzen, dass wir unsere Kinder zu einer „gutartigen Aggression“ hin erziehen, zu einem Menschenbild, das – natürlich idealtypisch – einerseits sowohl Zivilcourage, Selbstbehauptung und konstruktive Kritikfähigkeit zulässt, als auch andererseits Mitgefühl, Solidarität, teilnehmende Gemeinsamkeit mit anderen. Es wäre ein Menschenbild mit all jenen Eigenschaften, die besser in der Lage sind, ein für den Einzelmenschen und für die Gesellschaft notwendiges Umdenken zu vollziehen, um lieb gewonnene egoistisch-hedonistische Einstellungen zu überwinden, zugunsten einer maßvollen Lebenseinstellung und Lebensführung, die hin führt auf das Bewusstsein einer Geschwisterlichkeit aller Wesen.

Prof. Dr. Gunther Klosinski, Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Abt. Psychiatrie und Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter,
Osianderstraße 14, 72076 Tübingen,
E-Mail: gunther.klosinski@med.uni-tuebingen.de

²² *Wilhelm Rotthaus*, Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung, Heidelberg 42002.

²³ *Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion – eine Einführung, Stuttgart 2003.